

Kranefeld, Ulrike

## **Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Lehmann, Andreas C. [Hrsg.]; Weber, Martin [Hrsg.]: Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen : Die Blaue Eule 2008, S. 77-96. - (Musikpädagogische Forschung; 29)*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-90470

10.25656/01:9047

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90470>

<https://doi.org/10.25656/01:9047>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Musikpädagogische Forschung

Andreas C. Lehmann  
Martin Weber  
(Hrsg.)

## Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule





**Themenstellung:** Das menschliche Bedürfnis nach aktiver Musikausübung ist, entgegen kulturpessimistischen Ausblicken, auch im Zeitalter technisch-digitaler Reproduktion ungebrochen. Der aktuelle Trend zum Musizieren in der Schule (z. B. Einrichtung von Bläser- oder sonstigen Klassen, verstärktes Interesse am Singen, Kinderkonzerte, Einsatz musikpraktischer Ansätze) geht mit einer Vielzahl musikalischer Aktivitäten im außerschulischen Umfeld einher. Hier sind neben den traditionellen (un)organisierten Formen des Laienmusizierens im klassischen/populären Sektor besonders die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“, das Musizieren auf außereuropäischen Instrumenten sowie Aktivitäten im Umfeld der HipHop Jugendkultur zu nennen. Musikpädagogen sind mehr denn je aufgefordert, diese Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schule mit Hilfe vielfältiger Methoden wissenschaftlich zu reflektieren. Dieser Band stellt eine Bestandsaufnahme aktueller Bemühungen dar, die zukünftige Arbeiten informieren und anregen sollen.

#### **Die Herausgeber:**

*Andreas C. Lehmann*, Jg. 1964; Studium Lehramt Gy. (Musik/Englisch); 1992 Promotion in Systematischer Musikwissenschaft; 1993-1998 Wiss. Mitarb. am psych. Inst. der Florida State University, Tallahassee, USA; 1998-2000 Assistent an der Universität Halle; seit 2000 Professor für Systematische Musikwissenschaft & Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg; einige Jahre Vorstandsmitglied im AMPF, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; Forschungsinteressen: Expertise, kognitive Prozesse musikalischer Performanz, Laienmusizieren, empirische Musikpädagogik.

*Martin Weber*, Jg. 1962; Studium Schulmusik und Kirchenmusik (Hochschule für Musik und Theater Hannover), Geschichte (Universität Hannover); 1993-1998 Wiss. Mitarb. an der HMTH, Mitglied des Instituts für musikpäd. Forschung (IfMpF); seit 1999 Gymnasiallehrer (OStR) für Musik/Geschichte (Cloppenburg); 2004 Promotion Musikpäd.; seit 2004 im Vorstand des AMPF; Gewinner des Abel-Struth-Preises 2007; Forschungsinteressen: musikpäd. Theoriebildung, Geschichte der Musikpädagogik.

# Inhalt

*Andreas C. Lehmann & Martin Weber:*

Vorwort	9
---------	---

## *Beiträge zum Tagungsthema*

*Hermann J. Kaiser:*

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens	15
---	----

## *Musizieren in der Schule*

*Franz Riemer & Rainer Schmitt:*

Klasse! Wir singen – Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder	35
---	----

*Gabriele Hirte:*

Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule – Eine empirische Studie zu Akzeptanz , Bedarf und Auswirkung	55
---	----

*Ulrike Kranefeld:*

Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe	77
--	----

*Kari-Anne Schierhorn:*

Instrumentalspiel von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I – Auswirkungen auf Ängstlichkeit und Schulleistungen	97
---	----

## ***Historische Beiträge***

*Martin Fagt:*

Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts	117
--	-----

*Simone Waigel:*

Instrumentalkenntnisse als Voraussetzung für die musikalische Volksschullehrerbildung im 19. Jahrhundert	141
--	-----

## ***Musizieren außerhalb der Schule***

*Jochen Stolla & Magnus Gaul:*

Von der Blockflöte zur E-Gitarre – Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen	163
---	-----

*Thomas Grosse:*

Macht Hip Hop die Menschen besser? – Das Projekt „Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit	179
---	-----

*Andreas Kloth:*

Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten	195
--	-----

*Andreas C. Lehmann:*

Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten	209
--	-----

## *Freie Beiträge*

*Martina Schuegraf:*

Jugendliche im Musikmedienkontext – Subjektkonstitution bei medien-  
konvergenter Interaktion 223

*Herbert Bruhn:*

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören:  
„Musik Involvement Skalen“ (Muis) 249

*Anja Rosenbrock:*

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musik-  
pädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und  
monolinguaem Musikunterricht 261

*Jens Knigge & Christiane Liermann:*

Das AMPF-Doktorandennetzwerk – Eine Zwischenbilanz 283

# **Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion**

## **Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe**

### **1 Einleitung**

Musikalische Gestaltungsaufgaben gewinnen im Oberstufenunterricht Musik zunehmend an Bedeutung, nicht nur als eine verbindliche Aufgabenart im 2007 zum ersten Mal in NRW durchgeführten Zentralabitur Musik, sondern auch im Unterricht selbst als Methode, unterschiedliche Unterrichtsinhalte handlungsorientiert zu erarbeiten oder Ergebnisse von Unterrichtssequenzen zu sichern. Einen Sonderfall stellt dabei die Hinzunahme von bildnerischen, literarischen oder szenischen Vorlagen als Bezugspunkt der Gestaltungen dar.<sup>1</sup> Häufig werden solche Aufgaben der Transformation von einer Kunst in eine andere im Unterricht in Gruppenarbeit durchgeführt. Der Verlauf der Bearbeitung durch einzelne Schüler oder Schülergruppen entzieht sich so oftmals ganz oder teilweise der Wahrnehmung der Lehrenden und vermittelt sich ihnen unter Umständen fast ausschließlich in der Phase der Präsentation der Arbeitsergebnisse und im nachträglichen Bericht der Schülerinnen und Schüler über ihr Vorgehen. Der genaue Weg der Schülerinnen und Schüler zum musikalischen

---

<sup>1</sup> „3.2.3 Gestaltung von Musik mit schriftlicher Erläuterung. Diese Aufgabenart erfordert vom Prüfling, ein gegebenes Thema (z. B. literarische, bildnerische, szenische Vorlage) oder Klangmaterial ggf. nach freier Wahl im Rahmen bestimmter Vorgaben kreativ und fantasievoll in Musik umzusetzen.“ *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005*, S. 16, abrufbar unter: [http://www.miz.org/artikel/196-19\\_EPA-Musik.pdf](http://www.miz.org/artikel/196-19_EPA-Musik.pdf) (27.01.2008).

Produkt bleibt deshalb der Beobachtung in vielen Aspekten relativ unzugänglich und ist auch im Rahmen interpretativer musikpädagogischer Unterrichtsforschung kaum exploriert. Deshalb stellen sich die Fragen: Was geschieht während der Entwicklung einer Komposition zum Bild in der Gruppe? Mit welchen Strategien und Überlegungen nähern sich die Schülerinnen und Schüler speziell dieser Alterstufe der Aufgabe der Transformation?

## **2 Forschungsstand**

In der musikpädagogischen Forschung wurden gerade in den letzten Jahren Konzepte entwickelt, wie die ursprünglich von Dankmar Venus als Transposition bezeichnete Umgangsweise mit Musik für den Unterricht genutzt werden könnte (Venus, <sup>2</sup>1984). Andere Autoren beziehen sich in ihren Arbeiten dabei vor allem auf den Übertragungsprozess als Abstraktionsprozess im Sinne einer metaphorischen Übertragung (Brandstätter, 2004) und auf intermodale Analogiebildung (Steincke, 2007), also auf eher analytische Verfahren des Übertragungsvorgangs. Rora (2007), die jüngst versuchte, auf empirischer Basis eine Grounded Theory der Übertragungsprozesse von Musik in ein räumliches Objekt durch Schüler zu entwickeln, grenzt sich von diesen eher zeichentheoretisch begründeten Modellen ab. Ihre ersten Ergebnisse verweisen auf einen größeren Spielraum der Schülerinnen und Schülern bei der Aufgabe der Transposition. Sie unterscheidet in ihrer Theoriebildung drei Strategien (Assoziationsstrategie, Darstellungsstrategie und Wahrnehmungs- bzw. Empfindungsstrategie) und verweist auf Formen eines ganzheitlichen Übertragungsvorgangs, den die Schülerinnen und Schüler selbst als in ihrer eigenen Vorstellungsfähigkeit begründet sehen. (Rora, 2007, S. 157)

Auch in der vorliegenden Untersuchung wird mit qualitativen Methoden der Vorgang der Transformation untersucht. Anders als bei der empirischen Untersuchung Roras und dem Unterrichtskonzept Steinckes ist der Gegenstand aber nicht das bildnerische Gestalten zur Musik, sondern umgekehrt das Entwickeln von Musik zum Bild. Die Schülerinnen und Schüler agieren also im Medium der Musik, was aus musikpädagogischer Perspektive einen Fokus auf den musikalischen Gestaltungsprozess bedeutet. Wie auch bei Rora ist es das Ziel der Untersuchung, eine Grounded Theory zu den Transformationsprozessen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Nach einer Vorstudie zu meinem Forschungsprojekt wurde allerdings der Weg verworfen, als empirisches Material vor allem die rückblickenden Schüleräußerungen zu ihrem eigenen Vorgehen zu nutzen. Beim Vergleich der Videomitschnitte der Prozesse



mit der anschließenden Reflexion der Schüler zu ihrem Vorgehen wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler den vielschichtigen Prozess der Entwicklung ihrer Komposition eher holzschnittartig und sehr vereinfacht wiedergaben. Gerade Stolpersteine und Widerstände im Zusammenhang mit dem geforderten Bildbezug, die als wichtige Meilensteine des musikpädagogischen Prozesses angesehen werden können, tauchten in den Beschreibungen nicht auf, wurden aber im Material der Mitschnitte rekonstruierbar.

Im Gegensatz zu Rora, die Einzelarbeiten von Schülerinnen und Schülern untersucht und somit auf die nachträgliche schriftliche Befragung angewiesen ist, erscheint mir die Prozessbeobachtung von Gruppenarbeiten mit der Aufgabe der Transformation sinnvoll, da so Überlegungen und Strategien in den Aushandlungsprozessen innerhalb der Gruppe sichtbar werden. Zudem entspricht die Form der Gruppenkomposition einer gängigen Methode im Oberstufenunterricht Musik.

### 3 Forschungsdesign

In einer qualitativ ausgerichteten explorativen Studie wurden deshalb in drei Gymnasien und einer Gesamtschule in NRW insgesamt 13 Kleingruppenprozesse videografiert, in denen Schülerinnen und Schüler der Stufen 11 bis 13 Musik zum Bild *Rocca* (1997) von Emil Schumacher (s. Abb. 1) entwickelten, ohne dass ihnen eine Kompositionstechnik oder eine Art des Vorgehens vorgeschrieben wurde. Diese Mitschnitte wurden transkribiert und aufgrund des explorativen Charakters der Fragestellung nach den Prinzipien der Grounded Theory (Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet.<sup>2</sup> Als Kodierparadigmen wurden im Auswertungsprozess neben dem von Strauss favorisierten Kodierparadigma auch alternative Kodier-Familien von Glaser einbezogen, die in der qualitativen Forschung im deutschsprachigen Raum bisher wenig rezipiert wurden.<sup>3</sup> Außerdem wurde in der Untersuchung die Forschungsperspektive einer interpretativen Unterrichtsforschung, wie sie z. B. Krummheuer & Naujok (1999) für die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung formulierten, auf den fachspezifischen Bereich musikpädagogischer Unterrichtsforschung übertragen. Mit den von Krummheuer und Naujok genannten

---

<sup>2</sup> s. Kranefeld (2006) für Details zum Forschungsdesign.

<sup>3</sup> s. hierzu z. B. die Übersicht bei Mruck & Mey (2007, S. 27).

Merkmale interpretativer Unterrichtsforschung teilt die Untersuchung deshalb „die Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse, das rekonstruktive Vorgehen und die Annahme, das Lehren, Lernen und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 15). Neben der inhaltlichen Fragestellung nach dem didaktischen Potential der Transformation für den Musikunterricht speziell der gymnasialen Oberstufe versteht sich die Untersuchung somit als Beitrag zur Weiterentwicklung einer interpretativen musikpädagogischen Unterrichtsforschung und ihrer methodologischen Grundlagen.

*Abb. 1 „Rocca“ von Emil Schumacher (mit freundlicher Genehmigung ©VG Bild-Kunst, Bonn 2008)*



#### **4 Eingrenzung der Perspektive**

Die in der Untersuchung beobachteten Prozesse haben unter allgemein erziehungswissenschaftlicher Perspektive den Charakter einer Gruppenarbeit im Sinne selbstständigen Arbeitens. Viele Kategorien, die in den ersten offenen Kodierphasen am Material entwickelt wurden, beziehen sich auf typische Tätigkeiten einer selbstständigen Gruppenarbeit, die nicht unbedingt aus der spezifischen Aufgabe der Transformation entstehen, so etwa die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe oder der kommunikative Modus von Aushandlungsprozessen. Bräu (2002a) hat aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine entsprechende Untersuchung zum selbstständigen Arbeiten im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe durchgeführt und unter Einbeziehung von Gruppenar-

beitsmodellen von Strauss und Schütze typische Komponenten wie die Einrichtungs-, Sozial-, Inhalts- und Evaluationskomponente<sup>4</sup> zur Rekonstruktion der Gruppenarbeitsprozesse genutzt. Die Autorin setzt dabei das Konzept des „Arbeitsbogens“ in heuristischer Absicht ein, um eine „rückblickende Strukturierung und damit Vereinfachung des gesamten Prozessverlaufs und geschehens mit dem Ziel des Verstehens“ zu ermöglichen (Bräu, 2002b, S. 248). Anders als Bräus erziehungswissenschaftliche Studie ist die vorliegende Untersuchung der Transformationsprozesse fachdidaktisch ausgerichtet und an inhaltlichen Strategien und Überlegungen der Schülerinnen und Schüler zur Verknüpfung von Bild und Musik interessiert, fokussiert also den Bereich der Inhaltskomponente, ohne aber mögliche Wechselwirkungen mit den anderen Komponenten einer Gruppenarbeit prinzipiell auszublenden. Hier kann also meine fachdidaktisch zugespitzte Perspektive zunächst verortet werden, ohne das komplexe Bedingungsgefüge einer Gruppenarbeitssituation, wie es etwa durch Strauss' Arbeitsbogen erfasst wird, auszublenden.

Unter fachspezifischer Perspektive handelt es sich bei den beobachteten Prozessen um Gruppenkompositionsprozesse. Viele der im ersten offenen Kodieren entwickelten Kategorien beziehen sich auf für Gruppenkompositionsprozesse typische Phänomene, wie etwa das charakteristische Ineinander von sprachlicher und musikalischer Äußerung in Aushandlungsphasen, in denen kompositorische Ideen entwickelt werden. Angesichts meiner spezifischen Fragestellung nach den Überlegungen und Strategien der Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf die Transformation bedarf es einer weiteren Eingrenzung: So konnten durch die Auswertung des Materials einige Erkenntnisse bisheriger Studien zur Gruppenkomposition bestätigt werden, etwa die sowohl von Rosenbrock (2006) als auch von Lehmann (2005) betonte Relevanz von

---

<sup>4</sup> Schütze unterscheidet vier Komponenten: *Einrichtungskomponente*: Konstitution und Aufrechterhaltung der Arbeit, z. B. Koordinierung von Arbeitsschritten + planende Tätigkeiten; *Sozialkomponente*: Interaktionen, Aushandlungsprozesse, Umgang mit Konflikten, Einrichtung und Aufrechterhaltung von Arbeitsteilung; *Inhaltskomponente*: Tätigkeiten, die für die Durchführung der inhaltlichen Aufgaben notwendig sind; *Evaluationskomponente*: Reflexionsprozesse zur Planung, Steuerung und abschließende Evaluation des Projekts (Bräu, 2002b, S. 249).

Bewertungsprozessen im Kompositionsprozess. Dieses zentrale Moment der Bewertung im Kompositionsprozess erhält allerdings im Kontext der Transformation durch den Bildbezug, der den Gruppen im Prozess als Evaluationskriterium dient, eine charakteristische Ausprägung. So treten einige zentrale Momente der Gruppenkomposition nur soweit in den Vordergrund der Betrachtung, als sie durch den Bildbezug im Prozess spezifisch beeinflusst werden.

## 5 Ergebnisse der Untersuchung

Gerade aufgrund des methodischen Bezugs zu den Kodier-Familien nach Glaser (s. o.) kommt es in der Untersuchung zu Ergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen. Entwickelt wurde auf diese Weise neben der Rekonstruktion von Transformationskonzepten und -strategien der Gruppen ein Prozessmodell der Transformation. Ergebnis ist außerdem ein erweiterter Begriff der Transformation für musikpädagogische Zusammenhänge. Der Begriff der Transformation bzw. des Transformationsprozesses wird im Folgenden auf der Basis der Auswertungsergebnisse als Prozess der Konstruktion eines Begründungszusammenhangs für die Verknüpfung von Bild und Musik durch die Gruppen gedeutet. Dabei kommt es zu Bedeutungskonstruktionen auf unterschiedlichen Ebenen, die unten kurz skizziert werden.

Im Folgenden wird zunächst das im vorliegenden Projekt entwickelte phänomenologische Modell des Transformationsprozesses in Gruppen präsentiert, um eine Übersicht über Komponenten des Prozesses zu geben und zentrale Begriffe zu klären. Die Rekonstruktion der inhaltlichen Dimension der Transformationskonzepte geschieht anschließend aus zwei Perspektiven: Zum einen werden exemplarisch einzelne Transformationsstrategien erschlossen, d. h. Strategien, mit deren Hilfe die Gruppen einzelne Bildelemente oder –aspekte mit Musik verknüpfen. Angesichts der Vielzahl und Mannigfaltigkeit dieser Strategien und im Hinblick auf das Ziel, unterscheidbare Transformationstypen zu rekonstruieren, werden zunächst die Transformationskonzepte der Gruppen rekonstruiert. Die Formulierung typischer Transformationskonzepte basiert auf der Annahme, dass die Frage der Begründung der Großform der Komposition und damit auch die Frage nach der Gestaltung des Anfangs und des Endes der Komposition das jeweilige Transformationskonzept entscheidend prägt. Anschließend werden die Ergebnisse in den Kontext anderer Theorien zur Transformation eingeordnet. Am Beispiel einer ausgewählten Überle-

gung zur Bedeutung des Bildbezugs für den Transformationsprozess wird abschließend eine theoretische Perspektive eröffnet.

### 5.1 *Phänomenologisches Modell zum Transformationsprozess*

Das Prozessmodell stellt die expliziten, rekonstruierbaren und aufgabenbezogenen Operationen dar, die die Gruppen in der Regel im Gruppenkompositionsprozess mit dem Ziel, eine Musik zu einem Bild zu entwickeln, vollziehen. Das Modell erfasst vor allem solche Verknüpfungsoperationen zwischen Musik und Bild, die sprachlich explizit konstruiert werden und einen Begründungszusammenhang zwischen Musik und Bild stiften. Ort dieser Verknüpfungsoperationen ist der sprachlich konstruierte Übergangsraum. Implizite und möglicherweise den Akteuren selbst nicht bewusst zugängliche konstruktive Verknüpfungen von Bild und Musik werden angenommen, können aber mit dem eingesetzten methodischen Instrumentarium nur begrenzt erfasst werden.<sup>5</sup> Nur in Einzelfällen werden kompositorische Ideen, die nicht sprachlich explizit aus der Bildrezeption entwickelt werden, als Verknüpfung von Musik und Bild deutbar, zum Beispiel wenn es sich um Formen von kunst- bzw. medienbezogener Intertextualität handelt.<sup>6</sup>

Bei dem Modell (Abb. 2) handelt es sich nicht um ein Prozessmodell im Sinne einer idealtypischen Abfolge von Arbeitsschritten, sondern um ein offenes Modell, das typische Komponenten der Gruppenprozesse erfasst. Nicht jede Gruppe widmet sich jeder Prozesskomponente gleichermaßen ausgiebig, intensiv oder in der gleichen Reihenfolge. Im Weg vom Bild zur Musik ist der Hauptpfad der Konstruktionsprozesse jeweils mit Pfeilen von links nach rechts dargestellt (Bildrezeption, Entwicklung einer entsprechenden kompositorischen Idee, musikalische Ausführung der Idee), die Evaluationsprozesse mit Pfeilen von rechts nach links, symbolisiert jeweils durch ein „E“. Auf diese Weise sind die typischen Aushandlungsschleifen im Gruppenarbeitsprozess beschreibbar, die aus der Generierung einer kompositorischen Idee und ihrer anschließenden Evaluation und Modifikation bestehen können. Dabei gilt es

---

<sup>5</sup> Der gestrichelte Pfeil in der Visualisierung (vom „Bild“ zur „klingenden Gestalt“) steht für solche nicht explizierten und auch nicht direkt rekonstruierbaren Verknüpfungen von Bild und erklingender Musik.

<sup>6</sup> s. u. das Beispiel *Satellitenbild der Berliner Mauer*.

aber, unterschiedliche Reichweiten bzw. Bezugspunkte der Evaluation zu unterscheiden: Wird also zum Beispiel eine „klingende musikalische Gestalt“ evaluiert, so kann das sowohl auf die Frage hin geschehen, ob die kompositorische Idee angemessen ausgeführt wurde, als auch auf die Frage nach der Stimmigkeit in Bezug auf das betreffende Bildrezeptionselement. Unter Umständen kann eine solche Evaluation sogar eine erneute Bildrezeptionsphase einleiten.<sup>7</sup>

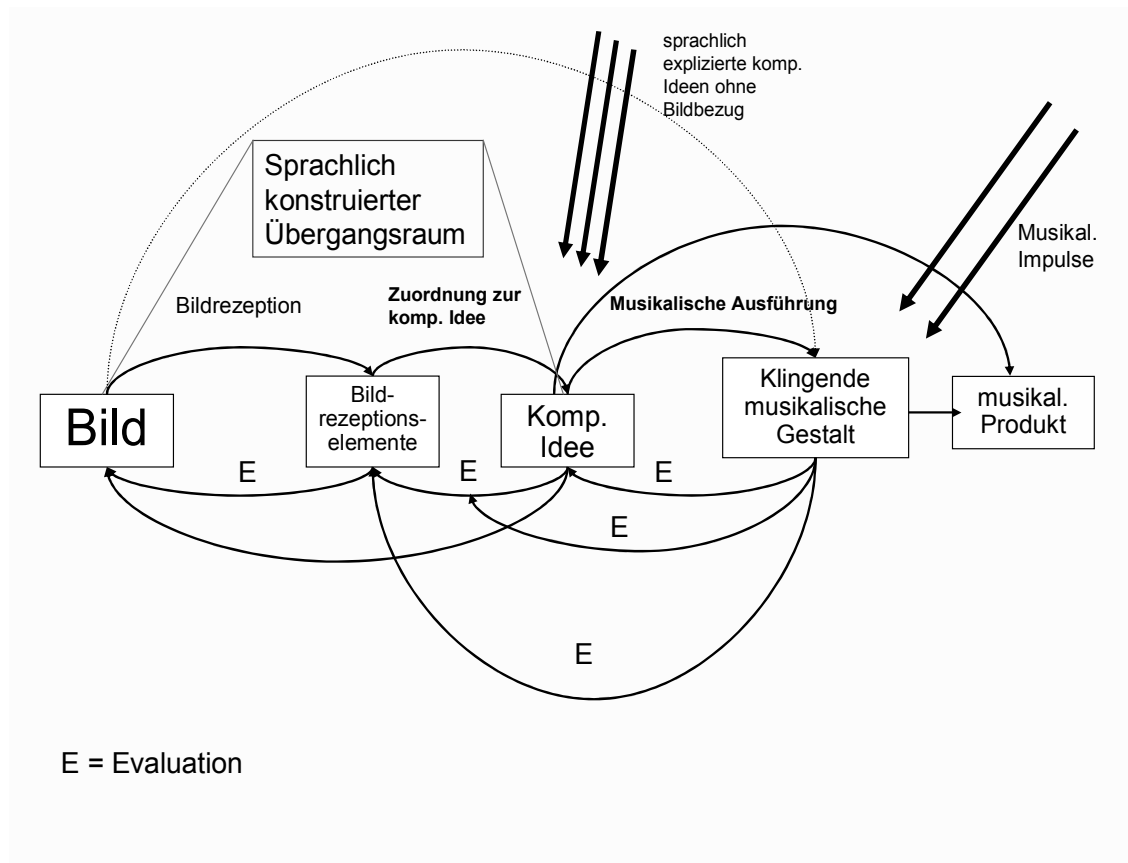


Abb. 2: Phänomenologisches Prozessmodell zur Transformation (Erläuterung im Text)

Nicht jede kompositorische Idee, die Bestandteil des expliziten Begründungszusammenhangs der Verknüpfung von Bild und Musik ist, wird zuerst sprachlich explizit aus dem Bild entwickelt und dann musikalisch umgesetzt. Ebenso besteht die Möglichkeit, musikalische Ideen, die aus einer explorativen

<sup>7</sup> s. die drei unterschiedlichen Evaluationspfeile mit ihrer jeweils unterschiedlichen rekursiven Reichweite.



Improvisation heraus entstehen, im Nachhinein dem Bild zuzuordnen (z. B. „Das, was du gerade spielst, klingt wie...“). Für diese aus der musikalischen Improvisation entstandenen Gestaltungsideen, die erst im Nachhinein in den expliziten Begründungsprozess einbezogen werden, stehen die Pfeile die von rechts oben auf die musikalische Gestalt zielen. Das Modell präsentiert also entsprechend der unterschiedlichen Strategien unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten in den Verknüpfungsprozess. Diese Strategien der Begründung können innerhalb ein und desselben Gruppenprozesses immer wieder wechseln.

Das Modell bezieht sich in erster Linie auf die transformationsbezogenen Begründungszusammenhänge für die Verknüpfung von Musik und Bild, die die Gruppen im kompositorischen Prozess stiften. Allerdings ist dies auch als „transformationsbezogene“ Reduktion des kompositorischen Prozesses anzusehen, denn nicht alle Gruppen begründen ihre Entscheidungen in jedem Fall explizit am Bild: Beim Blick auf alle 13 Gruppenkompositionsprozesse, die im Rahmen der Untersuchung erhoben wurden, fällt auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Begründungsebenen begeben, um kompositorische Ideen oder Entscheidungen zu rechtfertigen. Es gibt Gruppen, die sich im gesamten Verlauf des Prozesses immer wieder mit dem Bild beschäftigen, d. h. ihre kompositorischen Ideen aus dem Bild ableiten oder ihre musikalische Gestaltung immer wieder am Bild evaluieren. Und es gibt Gruppen, die relativ schnell dazu übergehen, kompositorische Entscheidungen gruppenbezogen zu begründen (z. B. „Wir müssen David noch integrieren, der hat ja noch nichts zu tun...“) oder auch rein musikimmanent zu legitimieren (z. B. „Wir brauchen noch einen Schluss“ oder „Das klingt gut zusammen“). Auch kontextbezogene Begründungen (z. B. „Nimm die Trommel, wir haben nichts anderes!“) tauchen auf. Für diese gruppenbezogenen, kontextbezogenen und vor allem musikbezogenen Begründungen, die sprachlich explizit erscheinen, stehen die vertikalen Pfeile: Sie stehen für entsprechend *nicht*-transformationsbezogene Begründungen kompositorischer Ideen.

## 5.2 *Modell und Fall*

Bezieht man das Modell zurück auf die einzelnen untersuchten Fälle, so kann für jede Gruppe (s. Bsp. In Abb. 3) anhand des Modells ein transformationsbezogenes Profil erstellt werden, das zum Beispiel Auskunft darüber gibt, ob Evaluationsprozesse stattfinden, an welchen Stellen die Gruppe intensive Aushandlungsschleifen ausbildet und über welche Schritte sie mit einer schnellen Lösung hinweggeht. Vor allem aber zeigt sich beim Bezug von Modell und

Fall, wie hoch überhaupt der Anteil transformationsbezogener Operationen im Prozess ist: Der Dreischritt Bildrezeption, Entwicklung von kompositorischen Ideen aus der Bildrezeption und musikalische Ausführung ist ein Hauptpfad, den die meisten Gruppen im Prozess immer wieder beschreiten. Die schwarzen Pfeile im Modell deuten aber an, an welchen Stellen nicht-transformationsbezogene Ideen ins Spiel kommen können.

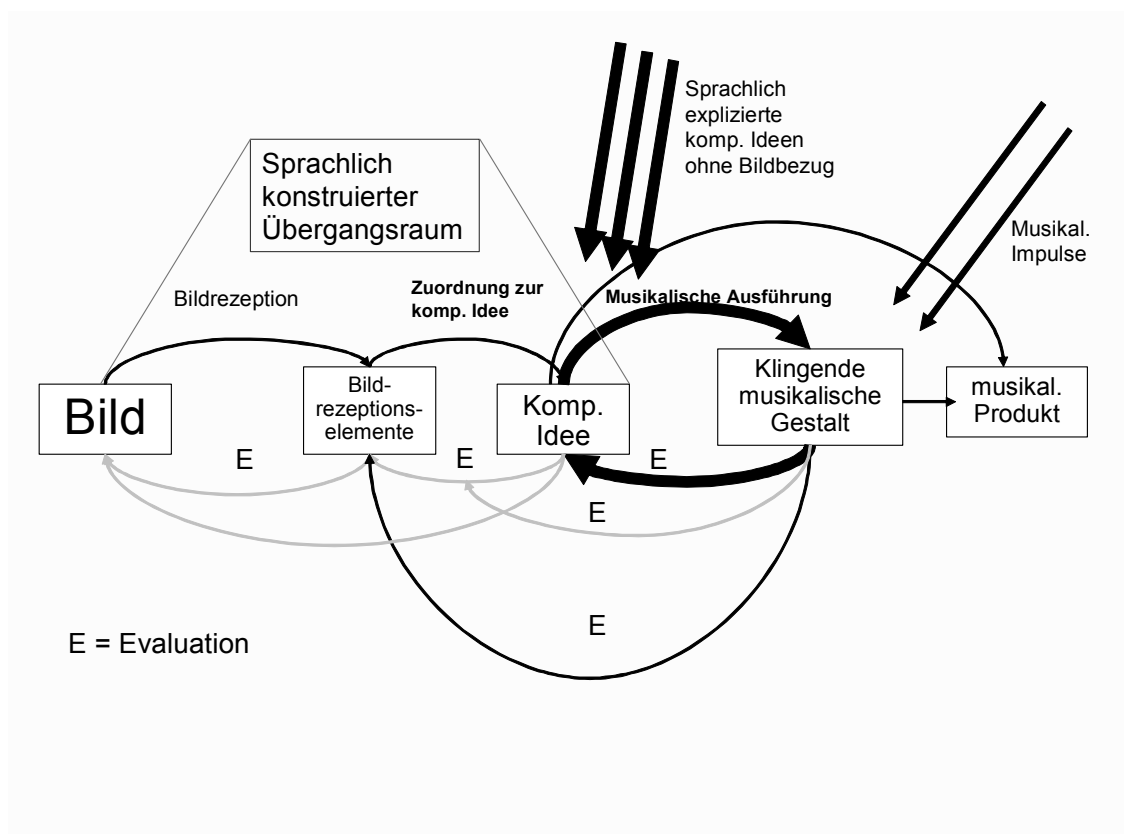


Abb. 3: Fallspezifisches phänomenologisches Prozessmodell zur Transformation

Die Abbildung 3 zeigt die Variation des Modells durch einen einzelnen Fall: In diesem Fall handelt es sich um diejenige Gruppe innerhalb der 13 untersuchten Prozesse, die sich am wenigsten mit dem Bild auseinandersetzte. Bezeichnenderweise startet in der ersten Minute des Prozesses ein Schüler die musikalische Gestaltungsarbeit mit den Worten: „Du machst einen Vierteltakt immer auf die Eins“, bevor überhaupt eine Bildbetrachtung stattgefunden hatte oder eine Transformationsstrategie in der Gruppe ausgehandelt wurde (hier: Verdickung der Pfeile *komp. Ideen ohne Bildbezug*). Nach anschließender kurzer Auseinandersetzung mit dem Bild wird der Eindruck von Höhlenmalerei als Transformationsaspekt von der Gruppe bestimmt. Die einzige transformationsbezogene Begründung im Prozess ist die (nachträgliche) Zuordnung von

Perkussionsinstrumenten als zur Höhlenmalerei passend. 20 Minuten verbringen die Schüler dann im Anschluss damit, einen Rhythmus-Ablauf auf Perkussionsinstrumenten unter Einbeziehung des Klaviers zu erarbeiten. Die Gestaltung des Ablaufs basiert vor allem auf Fragen, wer auf welchem Schlag spielt, wie oft Formteile wiederholt werden, wer beginnt, wer wann hinzukommt u. ä.. Eindrücke vom Bild, auch der ursprüngliche Bezug zur „Höhlenmalerei“, werden in diese Entscheidungen nicht einbezogen (s. Verdickung der Pfeile in der Aushandlungsschleife *musikalische Ausführung / Evaluation*).

### 5.3 Transformationskonzepte am Beispiel der Generierung von musikalischen Großformen

Als geeignetes analytisches Kriterium, um prinzipiell unterschiedliche Typen von Transformationskonzepten zu unterscheiden, erschien im Auswertungsprozess die Frage nach der Art und Weise der Großformgenerierung, also die Frage, wie die Gruppen die Abfolge der Teile und den Anfang und das Ende der Komposition begründen. Grund dafür ist, dass die Begründung der Großformgenerierung, also auch die bildbezogene Schlussgestaltung, die zentrale Frage nach der Verzeitlichung des Bildes enthält. Nach dem Prinzip des größtmöglichen Kontrasts wurden mit Bezug auf die untersuchten Gruppen vorläufig folgende unterschiedlichen Transformationskonzepte rekonstruiert, die in diesem Rahmen aber nur kurz skizziert werden können:

- Die Großform wird nicht am Bild, sondern musikalisch begründet, z. B. umgesetzt durch einen klischeehaften Schluss. In diesem Fall ist das Transformationskonzept der Gruppe nicht bzw. nur im Rückgriff auf die Transformationsstrategien (s. u.) bestimmbar. Meist hat zuvor eine Verselbstständigung des kompositorischen Prozesses stattgefunden (s. das Fallbeispiel im Kapitel *Modell und Fall*).
- *Scannen*<sup>8</sup>: Begründung für den Ablauf der Komposition ist der äußere Rahmen des Bildes. Die Gruppen vertonen das Bild etwa systematisch von unten nach oben oder von links nach rechts. Notwendigerweise ordnen die Gruppen dann einzelnen Elementen bzw. Farben und Formen musikalische Gestaltungen zu, z. B. einer Farbe eine bestimmte instrumentale Klangfarbe. Dabei können unterschiedliche Varianten ausgebildet werden. Eine

---

<sup>8</sup> Dieser Begriff wurde von den Schülern übernommen.

Gruppe verfolgt etwa die Strategie, zunächst den ersten Blick auf das Bild wiederzugeben und dann erst den Scan-Vorgang zu beginnen, also einen Moment des Rezeptionsprozesses nachzuvollziehen. Bei allen Scan-Vorgängen ergibt sich der Zeitpunkt des Schlusses der Komposition automatisch aus dem Ende des Bildes im Scan-Vorgang.

- *Geschichten zum Bild erfinden*<sup>9</sup>: Ausgehend von Elementen der Bildrezeption, meist gegenständlichen Assoziationen, entwickeln die Gruppen Handlungsabläufe, die sie mehr oder weniger konkret an einzelne Bildelemente anbinden. Beispiel „Jagd“: Die Gruppe assoziiert Höhlenmalerei mit dem Bild *Rocca* von Emil Schumacher und identifiziert einzelne Bildelemente mit Menschen- und Tierdarstellungen. Sie entwickelt eine Geschichte, in der ein Mensch ein Tier jagt und dann später das Tier den Menschen. Die Abfolge dieser Handlungselemente wird nicht am Bild begründet und trägt somit zur Verselbstständigung des Transformationsprozesses bei. Der Schluss solcher Kompositionen wird entsprechend durch das Ende der Geschichte begründet.
- *Element-Konzept*: Einzelne Elemente des Bildes werden mit unterschiedlichen Einzelstrategien in Musik transformiert, die Großformgenerierung wird ebenfalls aus einem einzelnen Bildelement entwickelt (z. B. das weiter unten beschriebene Beispiel des Kreises als Prinzip des *Immerwiederkehrenden*, das die Großform als musikalische Wiederholungsstruktur begründet).
- *Strukturelle Analogiebildung*: Über eine bloße Aneinanderreihung einzelner Elemente hinaus wird eine Analogiebildung auf struktureller Ebene vorgenommen, indem nicht nur einzelne Elemente des Bildes musikalisch umgesetzt werden, sondern auch die Beziehung der Elemente zueinander im Bild in die musikalische Konstruktion aufgenommen wird. Die entsprechende Großformgenerierung kann dem Scannen ähneln, bezieht sich aber auf einen durch Bildelemente vorgegebenen Verlauf, z. B. auf eine Art bildinternen Bewegungsverlauf, nicht auf die äußere Begrenztheit des Bildes.<sup>10</sup>
- *Rezeptionsphänomene*: Gegenstand des Transformationskonzepts wird weniger das Bild als der Rezeptionsprozess. Beispiel: Eine Gruppe entwickelt

---

<sup>9</sup> Auch diese Formulierung stammt aus dem erhobenen Material.

<sup>10</sup> s. hierzu Kranefeld (2008) mit einem ausführlichen Fallbeispiel.

ein extrem subjektorientiertes Transformationskonzept, in dem sich jedes Gruppenmitglied unabhängig voneinander, aber gleichzeitig erklingend, mit seinem subjektiven Bildeindruck musikalisch auseinandersetzt. Die Gruppe bestimmt, dass die Musik keinen Anfang und kein Ende haben soll, einigt sich aber nicht darauf, wie in der abschließenden Präsentation damit umgegangen werden soll. Das führt dazu, dass die Präsentation der Gruppe über eine halbe Stunde dauerte und eher aus Erschöpfung endete als auf Grund der Überzeugung, dass das Stück nun zu einem Abschluss gekommen sei.

#### 5.4 Transformationsstrategien als Einzelstrategien

Während die Transformationskonzepte die konzeptionelle Idee der Großformgenerierung und somit auch der Gestaltung von Anfang und Ende erfassen, beschreibt die Kategorie *Transformationsstrategien* die transformationsbezogenen Begründungen, die die Gruppen für die je spezifische Verknüpfung von einem einzelnen Aspekt des Bildes und der Musik geben, also etwa im Falle des oben beschriebenen Narrations-Konzepts, wie und mit welcher Begründung einzelne Handlungselemente einer Geschichte in Musik umgesetzt werden. Im begrenzten Rahmen dieser Ausführungen kann die Vielfalt und die bei der Auswertung des Materials vorgenommene Systematisierung dieser Strategien nur angedeutet werden. Im Folgenden werden deshalb exemplarisch drei Transformationsstrategien vorgestellt, die sich auf ein und dasselbe Bildelement beziehen, nämlich auf die dominierende bildnerische Geste der sich öffnenden Kreisstruktur in *Rocca* von Emil Schumacher (s. Abb. 1). Die Fallbeispiele präsentieren drei der möglichen unterschiedlichen Herangehensweisen der Gruppen.

##### 5.4.1 Ästhetische Leitidee: Kreis als „Immerwiederkehrendes“

Karsten (sitzt am Klavier und zeigt auf das Bild):

*Mich beeindruckt eben dieser Kreis, der da geworfen wird. Natürlich geht das aus dem Kreis auch hinaus, aber es bildet ja doch einen Kreis, ein immer Wiederkehrendes. Sicherlich kann ich schnelle, sich wiederholende Töne im Diskant hintereinander, aber dafür sind mir die Farben hier einfach zu dunkel, dass das die ganze Zeit hier oben ist.*

Dieses Beispiel zeigt eindrucksvoll, wie aus der konkreten Bildanalyse, also der konkreten Beschreibung einer sich öffnenden Kreisstruktur, ein kogni-

tives Meta-Konzept entwickelt wird, „ein immer Wiederkehrendes“, das im Sinne eines Formprinzips so für die musikalische Umsetzung zur Verfügung gestellt wird und auch später im Prozess der musikalischen Gestaltung als solches aufgegriffen wird: Bemerkenswert ist an diesem Beispiel, wie in einer Art Bottom-up-Prozess unterschiedliche Abstraktionsebenen („eben dieser Kreis“ - „ein Kreis“ - „ein immer Wiederkehrendes“) deutlich werden. Die mittlere Ebene, „ein Kreis“, kann in ihrer Abstraktion vom konkreten Kreis dabei als Ebene des künstlerischen Materials gedeutet werden: die Kreisform als mögliches Gestaltungsmittel im Sinne eines Elements eines künstlerischen Formkontinuums, das dem Maler zur Verfügung steht. Auf der höchsten Ebene wird ein lebensweltlicher Bezug vorgenommen, allerdings in einem sehr allgemeinen Sinne eines elementaren Lebensprinzips. Dabei sind die unterschiedlichen Ebenen nicht allein durch den Grad an Abstraktheit definiert, der allein die Entfernung vom Konkreten, Individuellen zugunsten einer Hinwendung zum Allgemeinen und Wesentlichen meint. Beide Begriffe („Kreis“ bzw. „ein immer Wiederkehrendes“) weisen in diesem Sinne einen hohen Grad an Abstraktion auf. Im besonderen Fall des Transformationsprozesses und der vorliegenden Bildung eines Meta-Konzeptes für die Transformation wird noch ein weiteres Kriterium entscheidend: der Grad der gemeinsamen Zugänglichkeit des Begriffs für beide Kunstformen Musik und Malerei.

Bei der sprachlichen Beschreibung eines bildnerischen oder musikalischen Kunstwerkes mag der Ausdruck „ein Kreis“ in beiden Kontexten der Malerei und der Musik vorkommen können, und doch hat der Ausdruck „ein Kreis“ noch eine deutlichere Nähe zum visuellen Bereich und hätte in der Beschreibung eines Musikstücks eher eine bildlich-metaphorische Funktion, „ein immer Wiederkehrendes“ aber lässt sich gleichermaßen auf die Struktur eines Bildes und die Struktur eines musikalischen Ablaufs beziehen, da sich der Begriff mehr und ähnlich weit aus den je exklusiven Bedeutungszusammenhängen der beiden Kunstbereiche entfernt. Diese Bildung eines Meta-Konzeptes aus dem Bildeindruck, das dann der musikalischen Umsetzung zugänglich gemacht wird, findet sich allerdings in den Gruppenprozessen selten so explizit wie in diesem Beispiel. Der entsprechende Top-down-Prozess der musikalischen Konkretisierung des „Immerwiederkehrenden“ findet im vorliegenden Fall relativ direkt durch die ständige Wiederholung einer atonalen Passage im Diskant des Klaviers statt. Später im Prozess wird die Idee der Wiederholung aufgegriffen und für die Großformgenerierung genutzt.

Karstens Vorgehen bestätigt somit Brandstätters These der Transformation als einer metaphorischen Übertragung, die die „Umwandlung eines buchstäb-



lichen Merkmals in ein metaphorisches Merkmal“ bedeutet und mit einem Abstraktionsprozess verbunden ist (2004, S. 128). Andere ästhetische Leitideen bzw. elementare ästhetische Gestaltungsprinzipien, die in den Prozessen zu dieser Form der formalen Entsprechung genutzt werden sind zum Beispiel Kontrast, Wechsel, Bogen oder Übergang.

#### *5.4.2 Gefühls- bzw. Gestaltassoziation und Ausdruckscharakter der Musik: trauriges Gesicht*

Eine andere Gruppe assoziiert mit der sich öffnenden Kreisform ein trauriges Gesicht und entschließt sich zu einer „traurigen Musik“. Die Umsetzung und die genaue Bestimmung, was „traurige Musik“ musikalisch bedeuten könnte, überlässt die Gruppe der ausführenden Geigerin, die eine getragene, klagende Melodie in Moll spielt. Bei der relativ vagen und zunächst wenig ausgearbeiteten Idee einer traurigen Musik spielt die Expertise der Geigerin eine Rolle, der die Gruppe eine eigene spontane Ausformung der Idee überlässt. Zum Element des Übergangsraumes wird so eine Gefühlsassoziation (Trauer). Oftmals erscheinen solche Gefühlsassoziationen im Kontext von Gestaltassoziationen und weisen einen hohen Grad an Elementarisierung auf, so z. B. die Verknüpfung von Skelett/Tod mit Trauer oder von Sonnenaufgang mit Hoffnung.

#### *5.4.3 Konkrete Assoziation und musikalische Intertextualität: Satellitenbild der Berliner Mauer*

Auch das folgende Beispiel kann als Gestaltassoziation angesehen werden, allerdings unterscheidet es sich im Vergleich zum vorangegangenen durch den hohen Grad an Konkretisierung und Verdinglichung: Mit der sich öffnenden Kreisform assoziiert eine Gruppe ein Satellitenbild der Berliner Mauer während des Mauerfalls. Als unmittelbare Reaktion stimmt ein Gruppenmitglied (mit Gitarrenbegleitung) das Lied „Hip Hip hurra“<sup>11</sup> von der Punk-Band *Die Ärzte* an, das sich explizit auf die Wende bezieht. Die Reaktion der anderen

---

<sup>11</sup> „Hurra, Hurra, Weißt Du noch wie's früher war? / Früher war alles schlecht. / Der Himmel grau, die Menschen mies. / Die Welt war furchtbar ungerecht. / Doch dann, dann kam die Wende - unser Leid war zu Ende. / Hip hip hurra! / Alles ist super. Alles ist wunderbar. / Hip hip hurra! / Alles ist besser als es damals war.“

Gruppenmitglieder signalisiert, dass sie den musikalisch-intertextuellen Verweis verstehen.

Eine solche Konkretisierung und Vergegenständlichung malerischer Gesten im Übergangsraum zieht häufig Konsequenzen für das musikalische Material nach sich: Je konkreter, verdinglichter der Übergangsraum von der Gruppe gestaltet wird, desto eher tauchen Phänomene einer „konkreten Musik“ im Sinne einer Musik auf, die deutlich auf außermusikalische Kontexte verweist. Hauptsächlichungsformen dieser „konkreten Musik“ sind dabei die klangliche Nachahmung von Geräuschen oder Bewegungen (besonders bei der Verklanglichung erfundener Handlungsabläufe) oder intertextuelle musikalische Verweise wie im Fall der Berliner Mauer.

## **6 Einordnung der Ergebnisse in den Kontext anderer Modelle der Transformation**

Ein zeichentheoretisches Modell, wie es etwa Brandstätter (2004) in ihrer Arbeit formuliert, reicht aus musikpädagogischer Perspektive nicht aus, um Transformationsprozesse zu erschließen, die Schülerinnen und Schüler vornehmen. Zwar spielt der von Brandstätter beschriebene Vorgang einer metaphorischen Übertragung als Abstraktionsprozess, wie oben am Beispiel des Kreises dargestellt, bei den Schülergruppen durchaus eine Rolle, doch nur als eine unter vielen anderen Möglichkeiten, einen Begründungszusammenhang zwischen Bild und Musik herzustellen. Durch die Definition der Transformation als Stiftung eines Begründungszusammenhangs zwischen Bild und Musik (wie oben vorgenommen) wird so ihr konstruktiver Charakter betont. Auch Rora, die jüngst einen ersten Ansatz einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt vorgestellt hat, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und spricht von einem „kreativen produktiven Akt“ statt von einer „Analyseleistung“ (Rora, 2007, S. 157).

Deutlich tritt entsprechend in den von mir beobachteten Transformationsprozessen der Schülerinnen und Schüler ihre eigene Rezeption in den Mittelpunkt, sei es in freien gegenständlichen Assoziationen zum Bild oder etwa im Phänomen, den eigenen Rezeptionsprozess zum Gegenstand und Ausgangspunkt der kompositorischen Ideen zu machen, wie es etwa die Gruppe tut, die einen „ersten Blick“ auf das Bild als ersten Teil ihrer Komposition vorsieht, bevor sie das Bild von unten nach oben scannt.

Der Bildbezug im Transformationsprozess hat den Charakter einer offenen Vorgabe und verlangt so nach einer Bestimmung eines eigenen Spielraumes durch die Gruppe im Prozess. Dabei bedarf es nicht nur der Bestimmung der Art und Weise des Bildbezugs, sondern auch der Bestimmung seiner Verbindlichkeit. Der Bildbezug dient zwar im Prozess prinzipiell als Evaluationskriterium, die Verbindlichkeit und der Charakter dieser flexiblen und deutbaren Größe muss aber jeweils in der Gruppe ausgehandelt werden und kann auch bis hin zum Verzicht auf einen Bildbezug führen. Rora beschreibt einen Fall, in dem ein Schüler erst im Nachhinein einen Bezug zu dem zu transformierenden Objekt (in ihrem Fall die Musik) herstellt und sich eher im Prozess des „Bastelns“ (Rora 2007, S. 162) verliert. Ähnliches wurde oben für das Basteln an einem Rhythmus-Pattern beschrieben<sup>12</sup>, wo ein Bildbezug nur rudimentär und nachträglich hergestellt wurde.

## **7 Theoretische Perspektive auf den Bildbezug innerhalb des Kompositionsprozesses**

Will man sich dem didaktischen Potential der Transformation für den Musikunterricht der Oberstufe nähern, interessieren aber nicht nur die inhaltlichen Strategien der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Frage, welche Bedeutung der Bildbezug für den Gruppenkompositionsprozess hat. In einigen Interviews mit beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wurde die Heterogenität aufgrund von instrumentaler Vorerfahrung und Praxis als zentrale Schwierigkeit des Oberstufenunterrichts Musik angesehen. Eine der theoretischen Perspektiven, die hierzu aus dem Material im Rahmen der Untersuchung entwickelt wurden, soll im Folgenden kurz skizziert werden: *Der Bildbezug modelliert die Aktivierung bereichsspezifischer Fähigkeiten in charakteristischer Weise und kann prinzipiell die Beteiligung aller am Prozess fördern und dabei den Einfluss instrumentaler Vorerfahrung der einzelnen Schülerinnen und Schüler relativieren.* Das gilt z. B. für die Relevanz konzeptuellen Denkens. In einer Gruppe wird dieser Aspekt zu Beginn der Gruppenarbeitsphase explizit diskutiert:

*Schüler 1: Wer von euch beiden ist denn schwer musikalisch, damit wir das hinkriegen, ich bin es nämlich net!*

---

<sup>12</sup> s. Kapitel Modell und Fall.

*Schüler 2: Ja, wir müssen ja nicht unbedingt musikalisch sein, wir müssen ja nur ... Wir können ja unsere eigenen Gedanken ...*

Deutet man den Transformationsprozesses (wie oben geschehen) als Konstruktion eines Begründungszusammenhangs und Prozess der Bedeutungszuweisung, gewinnen damit konzeptionelle Operationen und ihre Begründung an Relevanz (wie oben gezeigt z. B. die Fähigkeit zum analogen Denken, zur Assoziation, zur Abstraktion usw.). Bereichsspezifische Fähigkeiten, die z. B. mit der instrumentalen Vorerfahrung verbunden sind, spielen natürlich weiterhin eine große Rolle, werden aber durch vielfältige Arbeitsschritte, die nicht unmittelbar mit der musikalischen Ausführung zu tun haben, relativiert. So sind z. B. bei der Entwicklung der Idee zu einem intertextuellen musikalischen Verweis in Form eines Zitats die individuelle Hörerfahrung und auch die entsprechende Assoziationsfähigkeit von Bedeutung. Die Gruppensituation kann dabei die Wirksamkeit von Schülern fördern, die kompositorische Ideen entwickeln, diese aber nicht selbst ausführen können, indem andere diese Ausführung übernehmen. So kann es zu einer charakteristischen Arbeitsteilung von Ideengeber und Ausführendem kommen, die ein Bedingungsgefüge von Bildbezug, Expertise und Interaktion deutlich macht.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein auf den ersten Blick eher hermetisches Unterrichtsgeschehen wie das Erfinden von Musik zu Bildern in der Gruppe durch die Methoden qualitativer Unterrichtsforschung zugänglich gemacht werden kann. Die Transformation von einer Kunst zur anderen wird als Bedeutungskonstruktion der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise interpretierbar. Neben der Entwicklung eines Prozessmodells und der Beschreibung von Transformationskonzepten und –strategien der Gruppen wurde es zudem möglich, im Rahmen des qualitativen Auswertungsprozesses theoretische Überlegungen zu entwickeln, die die Bedeutung des Bildbezugs für das Bedingungsgefüge des Kompositionsprozesses offen legen.

## **Literatur**

- Brandstätter, Ursula (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Bräu, Karin (2002a). Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzepts von Anselm Strauss als Instrument zur

- Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Heft 2, 241-261.
- Bräu, Karin (2002b). *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen. Fallbeispiel. Anregungen für die Praxis*. Hohengehren: Schneider.
- Kranefeld, Ulrike (2006). Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 159-173). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, Ulrike (2008). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie. In F. Heß & T. Greuel (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (= Musik im Diskurs, Bd. 22). Im Druck.
- Krummheuer, Götz, & Naujok, Natalie (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lehmann, Andreas C. (2005). Komposition und Improvisation. Generative musikalische Performanz. In T. Stoffer & R. Oerter (Hrsg.), *Allgemeine Musikpsychologie* (S. 913-954). Göttingen: Hogrefe.
- Mruck, Katja, & Mey, Günther (2007). Grounded Theory Methodologie. Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In K. Mruck & G. Mey (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11-39) (= Historische Sozialforschung, Beiheft Nr. 19). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Rora, Constanze (2007). Transposition als Ästhetische Erfahrung. Ansätze zu einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt. In G. Pee (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 154-164). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosenbrock, Anja (2006). *Komposition in Rock- und Popbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Münster: Lit-Verlag.
- Steincke, Dietrich (2007). *Bildgestaltendes Verstehen von Musik. Entwurf eines Modells einer nonverbalen-verbalen Zugangsweise zur Musik als Beitrag zur didaktischen Interpretation*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Strauss, Anselm (<sup>2</sup>1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung*. München: Fink.
- Venus, Dankmar (<sup>2</sup>1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

### **Abbildungsnachweis**

- Emil Schumacher: *Rocca* (1997). Öl auf Leinwand. 80x80. In E.-G. Güse (2008): Emil Schumacher. Leben in der Malerei. Gespräche und Texte. Schriften der Emil Schumacher Stiftung; 1. Ostfildern: Hatje Cantz, S. 128 ©VG Bild-Kunst, Bonn 2008.